

Aurin, Kurt

Die Politisierung der Pädagogik im "Dritten Reich"

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 675-692



Quellenangabe/ Reference:

Aurin, Kurt: Die Politisierung der Pädagogik im "Dritten Reich" - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 675-692 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142733 - DOI: 10.25656/01:14273

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142733>

<https://doi.org/10.25656/01:14273>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 5 – Oktober 1983

I. Essay

CARL-LUDWIG FURCK

Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen – Analyse einer Bildungsreform 661

II. Thema: Erziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus

KURT AURIN

Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“ 675

HARALD SCHOLTZ

Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945 693

HASKO ZIMMER

Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933 711

REINHARD DIETHMAR

Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur? 725

III. Thema: Studien zur Sozialgeschichte der Erziehung

CHRISTA BERG

Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels 735

ETIENNE FRANÇOIS

Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts 755

FRANZ KOST

Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts 769

IV. Diskussion

WOLFGANG W. WEISS

Das Bild der Familie in bundesdeutschen Schulbüchern 783

JÜRGEN OELKERS

Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken 801

V. Besprechungen

MICHAEL WINKLER	HERWIG BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik 817
WOLFGANG SCHEIBE	HANS SCHEUERL (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 822
ULRICH HERRMANN	NEIL POSTMAN: Das Verschwinden der Kindheit 825
HARALD SCHOLTZ	HERMANN GIESECKE: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend 830
HARALD SCHOLTZ	ARNO KLÖNNE: Jugend im Dritten Reich 835
WOLFGANG SCHEIBE	WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 841

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 845

(Durch ein Versehen beim zweiten Umbruch für das Heft 3 sind mehrere Zeilen in WOLFGANG SCHEIBES Rezension des 1. Bandes der Gesammelten Schriften von WILHELM FLITNER vertauscht worden. Darum erscheint diese Besprechung – in korrigierter Fassung – in diesem Heft noch einmal.)

Zu den Beiträgen in diesem Heft

KURT AURIN: *Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“*

Zur Durchsetzung seiner Ideologie und seiner machtpolitischen Absichten hat sich der Nationalsozialismus von Anfang an der Politisierung der Pädagogik bedient. Der Beitrag skizziert die Ideologie des Völkischen, des biologischen Rassismus und des Führerkults und rekonstruiert die Wege und Mittel einer politisch instrumentalisierten Erziehung, die sich auf alle Lebensbereiche ausdehnte. Deren Wirkungsmechanismen werden unter Bezugnahme auf Ergebnisse politikwissenschaftlicher, historischer und soziologisch-psychologischer Forschungen analysiert. Dabei wird aufgezeigt, in welcher Weise die Sozialisationsbedingungen des Bürgertums zur Zeit der Wilhelminischen Ära und die geistesgeschichtlichen und kulturkritischen Zeitströmungen die nationalsozialistische Politisierung der Pädagogik vorbereiteten und begünstigten. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer demokratischen Erziehung, welche die Irrwege einer indoktrinierenden Erziehung ebenso wie diejenigen einer unpolitischen Erziehung zu vermeiden sucht.

HARALD SCHOLTZ: *Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten (LBA) 1941–1945*

Die Einführung der LBA wird von der Schulgeschichtsschreibung vielfach als der Versuch der NS-Diktatur gedeutet, die Lehrerbildung auf ein 40 oder gar 150 Jahre zurückliegendes Niveau zu drücken. Der Verfasser hält diese Deutung für wenig stichhaltig. Er prüft, ob die Ausbildung von Lehrernachwuchs überhaupt die vorrangige Zweckbestimmung der LBA war. Zweifel daran scheinen ihm angebracht, weil dem akuten Lehrermangel auf anderem Wege – Ausbildung von Schulhelfern – begegnet wurde. Demgegenüber kann er zeigen, daß die LBA in dem größeren Zusammenhang einer Funktionsänderung vieler Bildungseinrichtungen während des Krieges standen. Zwischen dieser Einsicht und dem Aufgabenverständnis der Lehrer, HJ-Führer und Schüler der LBA stellt der Verfasser eine Beziehung her, in deren Mittelpunkt die „Selbstführung“ der Jugend als Mittel der politischen Beeinflussung steht.

HASKO ZIMMER: *Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933*

Im Unterschied zu Ansätzen, die die Bücherverbrennungen von 1933 aus der Perspektive der faschistischen Herrschaft und ihrer Opfer erklären, arbeitet dieser Beitrag Aspekte der Kontinuität heraus, indem er die engen Beziehungen zwischen Bürgertum und Faschismus, die bei der „Aktion wider den undeutschen Geist“ zum Vorschein kamen, ins Zentrum rückt und nach ihren Voraussetzungen fragt. Ausgehend von der Unterstützung der Aktion im Bildungsbürgertum, die am Beispiel Münsters exemplarisch belegt und in den Kontext der faschistischen Massenbewegung gestellt wird, werden die Ziele und Inhalte der Aktion als Ausdrucksformen eines spezifisch bürgerlichen Bewußtseins kenntlich gemacht und auf die Abwehrhaltung gegenüber der Weimarer Republik und den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen nach 1918 zurückgeführt, die besonders die

Akademikerschaft kennzeichnete. Die Bücherverbrennung thematisiert somit Prozesse schichtspezifischer Lernverweigerung.

REINHARD DITHMAR: *Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur?*

Ein Jahrzehnt nach dem Ende des Ersten Weltkriegs drängte das rational nicht bewältigte Kriegserlebnis zu einer literarischen Gestaltung, die in wenigen Jahren ein Ausmaß erreichte, das – jetzt innerhalb der Epik – nur mit der Kriegsliteratur um 1914 vergleichbar ist. Pazifisten und Nationalisten befürchten aus extrem unterschiedlichem Grund, daß der Krieg in Vergessenheit geraten könne. Der sensationelle Erfolg von Remarques Roman signalisierte ein weniger rational als emotional erwachtes Bewußtsein („Nie wieder Krieg!“) und aktivierte die extreme Rechte. Den Nationalsozialisten diente die Kriegsliteratur – wie der Langemarck-Mythos eindrucksvoll zeigt – der schulischen und außerschulischen Erziehung zum Tode und zur Begeisterung für einen neuen Krieg. Der Friede erschien als Krieg mit anderen Mitteln, und die Widerspiegelung im nationalen Frontroman wurde zur Norm und zum Gesetz des Handelns im Frieden.

CHRISTA BERG: *Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels*

Trotz der in großer Zahl vorhandenen spieltheoretischen Arbeiten sowie volkswissenschaftlichen oder kulturhistorischen Untersuchungen von Spiel und Spielzeug gibt es bisher keinen explizit sozialgeschichtlichen Interpretationsansatz, der Intention und Funktion von Spiel und Spielzeug im epochalen Alltagsleben und zugleich unter den Aspekten von Schichtspezifik, Geschlechts- und Rollenstereotypen sowie in Abhängigkeit von Produktions- und Konsumtionsbedingungen aufzeigte. Der vorliegende Beitrag bemüht sich, einen solchen Interpretationsansatz zu entwickeln. Er entfaltet seine spezifische Fragestellung aus dem Schnittpunkt der Interessen an Bildungsgeschichte von Subjekten, mikroprozessualer Alltagsforschung, Lebensweltanalysen und makrostruktureller Gesellschaftsgeschichte und stellt anschließend Schwerpunkte sozialgeschichtlicher Spielforschung vor.

ETIENNE FRANÇOIS: *Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts*

Die französische Forschung hat serielle Methoden zur Erforschung der Alphabetisierung in Frankreich entwickelt. Mit Hilfe dieser Methoden wertet der Beitrag Daten aus der preußischen Volkszählung von 1871 sowie weitere Daten aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus. In einer vergleichenden Analyse der Alphabetisierungsprozesse in Frankreich und Deutschland werden insbesondere regionale Unterschiede herausgearbeitet und die Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen Strukturen und dem jeweiligen Stand der Alphabetisierung untersucht. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Anwendung serieller Methoden auf die Erforschung der Alphabetisierung Deutschlands in der frühen Neuzeit.

FRANZ KOST: *Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*

Der Beitrag zeigt auf, mit welchen Argumenten und Handlungsstrategien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts medizinische Hygienevorstellungen Eingang in pädagogi-

schen Reflexion und Praxis fanden und diese zwar in medizinischer Hinsicht optimierten, zugleich jedoch in pädagogischer Hinsicht verkürzten. Dieser Vorgang der Substitution der Pädagogik durch naturwissenschaftliche Medizin wird am Beispiel der Auswirkungen der Hygienebewegung im Schweizer Kanton Zürich als Prozeß der „Normalisierung“ (FOUCAULT) von Schule und Gesellschaft rekonstruiert. Damit ist dieser Beitrag zugleich ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte der empirischen Erziehungswissenschaft, insbesondere der Experimentellen Pädagogik der Jahrhundertwende.

Contents and Abstracts

Essay:

CARL-LUDWIG FURCK: The Upper Secondary Stage Reform Among Conflicting Interests – Analysis of an Educational Reform	661
---	-----

Topic: Education and Pedagogics in Time of National Socialism

KURT AURIN: <i>The Politization of Pedagogics in the Third Reich</i>	675
--	-----

National Socialism used politization of pedagogics from the very beginning to implement its ideology and political intentions. The article sketches the ideology of the common people, biological racism, and idolization of the Führer, and reconstructs the ways and means of education as a political instrument which extended its influence to every part of life. The mechanisms through which it functioned are analysed in regard to the results of political, historical, and socio-psychological research. It shows how the conditions for socialization of the bourgeoisie during the Wilhelmian era and the trends of thought and culture of the times prepared and smoothed the way for the National Socialist politization of pedagogics. The article closes with thoughts on a democratic education that try to avoid the misdirection of indoctrinization as well as the misdirection of a total lack of political education.

HARALD SCHOLTZ: <i>Political and Social Functions of Institutions for Teacher Training in 1941–1945</i>	693
---	-----

The history of schools often depicts the introduction of institutions for teacher training as an attempt of the National Socialist dictatorship to reduce teacher training to the level it had been forty or even one hundred and fifty years ago. The author of this article does not think this interpretation holds water. He examines whether training future teachers was even the main purpose of such institutions at all. Doubts on this score seem justified because the acute lack of teachers was already being dealt with another way, namely through training school assistants. As opposed to that the author can show that, in a larger context, institutions for teacher training were involved in the changing functions of many educational institutions during the war. The author can show a connection between this insight and the way teachers, troop leaders of the Hitler youth groups (Hitlerjugendführer), and students in such institutions saw their duties, which focused on indigenous leadership of young people as a means of political influence.

HASKO ZIMMER: <i>Education, Bourgeoisie, and Burning the Books. The „Action Against the Un-German Spirit“ in 1933</i>	711
---	-----

As opposed to theories that explain the burning of the books in 1933 from the perspective of a fascist government and its victims, this article exposes aspects of continuity by showing

the close relationship between bourgeoisie and fascism that appeared during the “action against the un-German spirit” (Aktion wider den undeutschen Geist), by focusing on this relationship, and by asking what conditions made it possible. Starting with the support of this action among the educated bourgeoisie who valued education very highly, which is clearly shown in the example of Münster and which belongs in the context of the fascist mass movement, the aims and contents of the action are shown to be an expression of a specifically bourgeois consciousness, due to the reaction against the Weimar Republic and the political and social changes after 1918, which attitude was especially typical of academics. Burning the books therefore expressed processes of class-bound refusal to learn.

REINHARD DITHMAR: *Educated for Peace by War Literature?* 725

It was difficult to master the events of World War I rationally. Even a decade after the end of the war this experience begged for literary treatment, and within a few years the number of books on the subject reached a proportion that – as far as novels and other long prose works are concerned – can only be compared with the war poetry of 1914. Both pacifists and nationalists feared the war could be forgotten, but for diametrically opposed reasons. The sensational success of Remarque’s novel signaled a more emotionally rather than rationally aroused conscience (“Never again war!”) and activated the extreme right wing. War literature served the National Socialists as a means of educating people in and out of school for death and to enthusiasm for a new war, as impressively demonstrated by the Langemarck myth (based on a battle at Langemarck during World War I in which thousands of young people willing to sacrifice themselves for their country lost their lives and thereby became a standard by which others were measured). Peace appeared as war fought with other methods, and its reflection in German novels about the front became the norm and the law of actions during times of peace.

Topic: Studies on the Social History of Education

CHRISTA BERG: *Toward a Social History of Play* 735

Despite a great number of works existing on theories of play as well as examinations of play and toys along the lines of folklore and cultural history, there has not yet been an attempt at interpretation specifically according to social history that showed the intention and function of playing and toys in everyday life throughout the ages and at the same time showed aspects of class determination, stereotypes of gender and role along with dependence on conditions of production and consumption. This article tries to develop such a line of interpretation. It unfolds its specific questions from the intersection of interest in the educational history of subjects, examination of microprocesses in everyday life, analysis of the world lived in, and macrostructures in the history of society. In conclusion it presents main points of research on play according to social history.

ETIENNE FRANÇOIS: <i>Growing Literacy in France and Germany During the Nineteenth Century. Preliminary Thoughts on a Comparative Analysis</i>	755
---	-----

French reseach has developed statistical methods for serial data with which to examine literacy in France. Using these methods, this article interprets data on literacy from the Prussian census of 1871 and data on school attendance from the first half of the nineteenth century. This analysis compares the development of literacy in France and Germany. Above all, regional differences in literacy are investigated and some relationships between the level of literacy and socio-economic structures are analysed. Finally some possibilities for serial studies of the development of literacy in Germany for the early modern period are indicated.

FRANZ KOST: „Normalizing“ Schools. <i>On the Hygiene Movement in Schools in the Second Half of the Nineteenth Century</i>	769
---	-----

This article shows the arguments and strategic plans of action through which medical concepts of hygiene found their way into pedagogic thought and practice in the second half of the nineteenth century and improved these concepts from a medical point of view while reducing them from a pedagogic point of view. This process of substituting the natural sciene of medicine for pedagogics is reconstructed through showing the effects of the hygienic movement in the Swiss canton of Zurich as a process of “normalization” (FOUCAULT) of school and society. This aspect makes this article a contribution to the history of the development of empirical pedagogics as well, especially the experimental pedagogics of the turn of the century.

Discussion

WOLFGANG W. WEISS: <i>The Family as Pictured in West German Schoolbooks</i>	783
---	-----

JÜRGEN OELKERS: <i>Rousseau and the Development of the Improbable in Pedagogic Thought</i>	801
--	-----

Book Reviews	817
------------------------	-----

New Books	845
---------------------	-----

Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“

1. Die politische Doktrin des Nationalsozialismus

Die Machtergreifung durch den Nationalsozialismus leitete eine verhängnisvolle Entwicklung in allen Lebensbereichen des deutschen Volkes ein. Die Erziehung blieb davon nicht ausgenommen – im Gegenteil: In der Erziehung sahen die Nazis ein wichtiges Instrument zur Erreichung ihrer Ziele und betrieben vom Tag der Machtergreifung an konsequent ihre Politisierung. Für das Gefährliche dieses Prozesses gab es schon in den Jahren davor untrügleiche Signale, so in den programmatischen Äußerungen HITLERS und seiner Gefolgsleute; ferner konnten sie auch aus der Alltagsarbeit der NSDAP und ihrer Organisationen, vor allem aus der Arbeit der vor 1933 schon bestehenden Hitlerjugend (HJ), entnommen werden.

Weder HITLER noch die von ihm im Bereich von Kultur und Erziehung eingesetzten Spitzenfunktionäre verfügten über eine in sich konsistente Theorie der Erziehung. Dafür aber besaßen sie um so mehr das machtpolitische Gespür dafür, in welcher Hinsicht Erziehung, Jugend und Kultur für die Zwecke nazistischer Zielerreichung dienstbar gemacht werden konnten und welche Formen der Erziehung ihren politischen Interessen im Wege standen. Die Nazis entwickelten ein außerordentliches Geschick darin, idealistische Grundeinstellungen, wie sie einer jeden jungen Generation zu eigen sind, mit Hilfe entsprechender psychologisch gezielt ansetzender Propaganda für ihre politisch-ideologischen Machenschaften zu nutzen.

Die Theorielosigkeit und auch Widersprüchlichkeit, die für die nazistische Erziehung charakteristisch ist, darf nicht mißverstanden werden als Unklarheit und Uneinheitlichkeit des mit Hilfe der Pädagogik politisch Gewollten (vgl. LINGELBACH 1970; STEINHAUS 1981). Was die Nazis mit Hilfe der Erziehung vorhatten, geht unmißverständlich aus dem 2. Band von HITLERS „Mein Kampf“ hervor. Darin heißt es:

„Der Staat ist ein Mittel zum Zweck. Sein Zweck liegt in der Erhaltung und Förderung einer Gemeinschaft physisch und seelisch gleichartiger Lebewesen. Diese Erhaltung selber umfaßt erstlich den rassemäßigen Bestand und gestattet dadurch die freie Entwicklung aller in dieser Rasse schlummernden Kräfte. Von ihnen wird immer wieder ein Teil in erster Linie der Erhaltung des physischen Lebens dienen und nur der andere der Förderung der geistigen Weiterentwicklung. Tatsächlich schafft aber immer der eine die Voraussetzung für das andere. Staaten, die nicht diesem Zweck dienen, sind Fehlerscheinungen, ja Mißgeburten“ (HITLER 1935, S. 433f.).

Im Zentrum dieses Denkens liegt „das Völkische“, „die Volksgemeinschaft“, der alle zu dienen haben und die dem einzelnen erst Sinn gibt. In ihr ist der einzelne – allerdings unter Preisgabe seiner Individualität – aufgehoben. Seine Persönlichkeit, seine Identität, geht in dem zur metaphysischen Bezugsgröße erhöhten „Wir“ der völkischen Germeinschaft auf. Entsprechend lauteten die eingängigen, simplifizierenden Parolen der Nazi-Ideologie, nicht nur „Gemeinnutz geht vor Eigennutz“, sondern auch „Du bist nichts, Dein Volk ist

alles!“ Diese Grundeinstellung fand in der pathetischen Sprache der akademischen Pädagogen, die sich unkritisch der nationalsozialistischen Ideologie auslieferten, in folgender Weise Ausdruck: „Pädagogik ist erzieherisches Verhalten, nicht in der Individualität des erzieherischen Einzelfalles, sondern auf das große Ganze bezogen ... Sie ist der Inbegriff von Erziehungssitte und Gestaltungswillen innerhalb des ganzen Volkes und so von diesem gar nicht zu lösen“ (W. HEHLMANN 1933, S. 8f.).

Hier und in den nachfolgenden Ausführungen wird – dem Gegenstand kritisch bewertender Analyse und seiner angemessenen Kennzeichnung entsprechend – der Begriff der „Ideologie“ in Abhebung von anderen, mehr formalen und neutralen Formen seines Verständnisses im pejorativen Sinne gebraucht. Er wird als ein die gesellschaftliche Wirklichkeit bewußt einseitig und verzerrt darstellendes Aussagesystem definiert, das einen Anspruch auf Totalgültigkeit erhebt. Es dient der Legitimation einseitiger Herrschaftsformen und nicht der Gesellschaft als einem Ganzen. Es schließt andere Formen des Gesellschafts- und Staatsverständnisses aus, diskutiert sie als abseitig, ihre Vertreter als regimefeindlich oder von falschem Bewußtsein geleitet.

2. Ziele und Leitbild nationalsozialistischer Erziehung

Die Doktrinen nationalsozialistischer Ideologie und das auf ihnen beruhende totalitäre Staatsverständnis machen verständlich, was von HITLER und seinen politisch verantwortlichen Helfershelfern als wichtigste Erziehungsziele angesehen wurden:

- zum einen war es die Erziehung zur bedingungslosen Unterordnung unter den völkischen Willen, der sich in ihren berufenen Führern und letztlich in der Gestalt „des größten Führers aller Zeiten“, in HITLER selbst, „inkarnierte“;
- zum anderen bestand das Ziel solcher Erziehung in der Förderung des Rasse-Sinnes und -Gefühles als Voraussetzung für die Erhaltung der rassemäßigen Grundlagen deutschen Volkstums sowie für die Verwirklichung der angestrebten machtpolitischen und lebensraumideologisch unterbauten Absicht, ein tausendjähriges, völkisches Reich zu schaffen.

Diese Ziele sollten mit Hilfe einer völkischen Gemeinschaft durchgesetzt werden, aus der rassistisch als minderwertig angesehene „Elemente“, das Nicht-Arteigene, das „irgendwie ersichtlich Kranke und erblich Belastete“, eliminiert werden mußten. HITLER sah die „Voraussetzung der geistigen Leistungsfähigkeit in der rassischen Qualität“, die ererbt werde und durch entsprechende Rassenhygiene (Eugenik) zu fördern sei. Aus den rassisch Wertvollen, die ja die entsprechende geistige Qualität mitbrachten, sollten sich dann die Führenden rekrutieren.

Vorrangige Aufgabe der Erziehung war für Hitler die Förderung der „körperlichen Gesundheit“ bzw. „der Ertüchtigung“ (HITLER 1935, S. 452f.):

„Der völkische Staat hat ... seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung.“

Konkreter noch führte HITLER dazu aus:

„Doch hat der völkische Staat nicht die Aufgabe, eine Kolonie friedlicher Ästheten und körperlicher Degeneraten aufzuzüchten. Nicht im ehrbaren Spießbürger oder der tugendsamen alten Jungfer sieht er sein Menschheitsideal, sondern in der trotzigem Verkörperung männlicher Kraft und in Weibern, die wieder Männer zur Welt zu bringen vermögen ...“ (HITLER 1935, S. 445).

Die Diktion der Abgrenzung des Erziehungsideals macht die verletzende Überheblichkeit und den Zynismus deutlich, mit denen andere Lebensformen und durch persönliche Schicksale bedingte menschliche Entwicklungen abgewertet werden.

Die Durchsetzung einer so ausgerichteten Erziehung, in der es für andere Ideale oder Leitbilder keinen Platz gab, sahen die Nazis als schulische, ganz besonders aber als außerschulische Aufgabe der nationalsozialistischen Jugendorganisationen an. Diese sollten in der Jugend- und Reifezeit „in großen Zügen schon die Vorbildung für den späteren Heeresdienst“ leisten (HITLER 1935, S. 459). Die Nazis bezogen sich nicht auf ein im einzelnen ausgeführtes und theoretisch begründetes Bildungsideal, wie es damals noch in der Tradition der deutschen Pädagogik gelegen hätte. Für sie war – wie die HITLER-Zitate und andere Dokumente es ausweisen – eine simple Rangordnung menschlicher Fähigkeiten und der damit gegebene Primat ihrer Förderung verbindlich. Sie gingen von einem einseitig konstruierten ideologischen Leitbild aus, auf das hin die Jugend erzogen werden sollte, vom Leitbild des völkischen Kämpfers, des heldischen Menschen, das HITLER 1939 so formulierte:

„Meine Pädagogik ist hart ... Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich ... Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muß erst wieder aus ihren Augen blicken. Stark und schön will ich meine Jugend ... Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend. Am liebsten ließe ich sie nur das lernen, was sie ihrem Spieltriebe folgend sich freiwillig aneignen. Aber Beherrschung müssen sie lernen. Sie sollen mir in den schwierigsten Proben die Todesfurcht besiegen lernen. Das ist die Stufe der heroischen Jugend“ (RAUSCHNING 1940, S. 237).

Die Überbetonung der körperlichen Zucht und des fanatisch Kämpferischen kennzeichnet diese Leitvorstellung. Die Nazis appellierten bewußt an das Emotionale. Sie zielten auf eindruckhaltiges Erleben des von ihnen als völkisch werthaltig vorgeführten, propagandistisch durchtränkten Alltags ab. Ihr „Bildungsideal“ war im Führer-Vorbild allgegenwärtig, „es ist“ – so einer der Erziehungspropagandisten dieser Zeit – „aus der einen Weltanschauung heraus in allen Volksgenossen so selbstverständlich lebendig ...“, und braucht deshalb „auch nur mit einem kurzen Stichwort angerufen zu werden: der politische ..., der kämpferische ..., der heroische ... der deutsche Mensch – der nordische Mensch“ (ARP 1942, S. 9f.).

Dieses Leitbild galt nach der Machtergreifung auch für die Schule. Es stand allerdings zu ihrer intellektuellen Ausrichtung und ihren von den nazistischen Vorstellungen abweichenden pädagogisch-anthropologischen Orientierungen im Widerspruch. Wie alle totalitären Systeme benötigten die Nazis zur nationalistischen Integration den „inneren Feind“, zu dem die Bürger jüdischer Abstammung (statt Klassenfeind den Rassenfeind) und die Gesinnungsfeinde (Kommunisten, Sozialisten und Vertreter des bürgerlichen und religiösen Lagers) erklärt wurden, und ebenso den äußeren Feind, die als dekadent angesehenen westlichen Demokratien und die auf den auch im Innern bekämpften Bolschewismus sich gründende Sowjetunion. Ferner wurden nach der Machtergreifung Fronten, die zu

politisch kämpferischem Einsatz herausforderten, in allen Lebensbereichen aufgemacht: so die „Arbeits- und Wirtschaftsfront“, die „Kulturfront“ u. a. m. Der herausgestellten Leitvorstellung entsprach ein anti-intellektueller und auch ein anti-bürgerlicher Affekt, eine Abwertung und Geringschätzung wissenschaftlicher Ausbildung und die Herabsetzung und Verfolgung der als artfremd angesehenen Juden sowie anderer nicht-nordischer Volksgruppen.

HITLER geißelte die „geistige Erziehung“ der Vor-Weimarer und Weimarer Zeit, da sie „nicht Männer“ – und das hieß politisch im Sinne der Nazis entschlossene Kämpfer –, sondern „vielmehr Beamte, Ingenieure, Techniker, Chemiker, Juristen, Literaten und, damit diese Geistigkeit nicht ausstirbt, Professoren ...“ produzierte. Nicht der allseitig Gebildete, nicht der gute Fachkenner mit solider Grundlage an Allgemeinbildung, nicht der solidarische Bürger waren Erziehungsziele, sondern der gleichgeschaltete Volksgenosse, der bedingungslose Gefolgsmann und politische Aktivist, der dann aufgrund linientreuer Gesinnung und parteilicher Bewährung für Führungspositionen auserkoren wurde. Andere Leitvorstellungen hatten in den von Aktionismus, Vitalismus und Rassismus bestimmten, von „politisch organisierter Geistesverachtung“ (FEST 1964, S. 339) geprägten Auffassungen des Nationalsozialismus keinen Platz.

3. Wege und Instrumente der Politisierung der Pädagogik

In den Jahren nach 1933 setzte – wenn auch immer wieder von internen Macht- und Zuständigkeitskämpfen der Ministerien und Parteiorganisationen begleitet – eine konsequente Politisierung der Erziehung ein. Der politische Totalanspruch der Nazis drückte sich in der politisch weltanschaulichen Gleichschaltung aller Lebensbereiche aus. Bevorzugte Mittel der Politisierung waren in der Jugenderziehung die Jugendorganisationen der NSDAP: das Jungvolk, die Jungmädels, die Hitlerjugend und der Bund Deutscher Mädels. Hier hatten die Führer des NS-Regimes einen unmittelbaren Zugriff auf die heranwachsende Generation. Dazu gehörte die politisch-ideologische Durchtränkung des Rundfunks, der Presse, des Films, der Kunst und Literatur. Natürlich wurden auch Schule und Hochschule im Sinne der nazistischen Ideologie massiv beeinflusst. Hier bedurfte es allerdings besonderer Ansätze, denn im Schul- und Hochschulbereich saßen ja die von den Nazis als handlungs- und entscheidungsschwach angesehenen Bildungs- und Spießbürger, auf die man erst schrittweise Einfluß nehmen und politischen Druck ausüben konnte.

Der Totalanspruch staatlich verordneter politischer Beeinflussung und die Destruktion einer freiheitlichen, Persönlichkeit und Individualität fördernden Erziehung geht am eindeutigsten aus folgendem Dokument hervor:

„Und wenn nun dieser Knabe und dieses Mädchen mit ihren zehn Jahren in unsere Organisationen hineinkommen und dort nun so oft zum erstenmal überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitlerjugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre, und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger, sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei oder in die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS, in das NSKK (= NS-Kraftfahrerkorps) und so weiter. Und wenn sie dort zwei Jahre oder anderthalb Jahre sind und noch nicht ganz Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen, alle mit einem Symbol, dem deutschen Spaten. Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an

Klassenbewußtsein oder Ständesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre. Und wenn sie dann nach zwei oder drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in SA, SS und so weiter. *Und sie werden nicht mehr frei, ihr ganzes Leben*“ (HITLER 1938, zit. nach v. D. GRÜN 1982, S. 101).

Autoritärer und zynischer geht es wohl kaum mehr!

Die Wege der Erziehung waren zum einen „die Schulung“, d. h. die ideologisch ausgerichtete Instruktion von Parteifunktionären, von Lehrern und Hochschullehrern in Schulungslagern und -kursen. Dabei erfolgte mit Hilfe der von den Nazis entwickelten „Kunden“, so der Rassen-, der Sippen-, der germanischen und arischen Volkskunde, unter gezielter Inanspruchnahme des emotionalen Bereichs massive Indoktrination. Der andere Weg bestand in der „Körper- und Willensertüchtigung“, wobei Drill, Disziplinierung, Kraft- und Belastungstraining dominierten. Dieser Bereich gewann mit dem Kriegsbeginn als „vormilitärische Ausbildung“ ein immer stärkeres Gewicht. In den Massenmedien (Rundfunk und Presse), der staatlich propagierten Kunst und Literatur wurde intensiv „Propaganda“ betrieben, die dann auch über die Unterhaltung in den Freizeitbereich hineinwirkte. Schule und Wehrmacht wurden schrittweise durch entsprechende institutionelle Änderungen und bereichsspezifische Zugriffsmöglichkeiten ideologisch erschlossen. In der Schule war das Fach Biologie aufgrund der von den Nazis propagierten Rassenlehre, der Eugenik und Sippenforschung, am stärksten betroffen; ferner wurden die Fächer Geschichte, Deutsch und Erdkunde durch das nationalsozialistische Gedankengut besonders beeinflußt – sei es über neue Lehrpläne, Lehrplanerlasse, neue Schulbücher oder über der NSDAP angehörende oder mit ihr sympathisierende Lehrer. Selbst der Kindergartenbereich blieb von dieser Beeinflussung nicht ausgenommen. Die Kindergärten der N.S.V. (Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt) wurden derart stark gefördert, daß sie zahlenmäßig den privaten und konfessionellen Kindergärten bald den Rang abliefen (vgl. HEINEMANN 1980, S. 49 ff.).

Dieser Totalbeeinflussung der Kindheits- und Jugendentwicklung entsprach eine totale Erziehungslehre, die unter Mißdeutung der Erziehungsintentionen namhafter Pädagogen der Vergangenheit wie PESTALOZZI, HERDER, SCHLEIERMACHER zu rechtfertigen gesucht wurde; ja man glaubte, sich auch auf LITT und SPRANGER berufen zu können (vgl. HEHLMANN 1933, S. 31/32). Man sprach unter Mißachtung der zwischen politischem und pädagogischem Denken und Handeln bestehenden Spannungen und Unterschiede undifferenziert und unverhohlen von der „Politisierung der Pädagogik“, von der Politisierung der Schule (HEHLMANN 1933, S. 24). Allerdings hat sich die politisierte Erziehung nicht in allen Schulen und nicht in jedem Unterrichtsfach im gleichen Grade ausgebreitet, und sie wurde auch nicht von jedem Lehrer bereitwillig übernommen; nicht wenige Lehrer hielten sich ausschließlich an die Fachinhalte und suchten einer Ideologisierung des Unterrichts aus dem Wege zu gehen. Schulen eines neuen Typs waren nicht so schnell zu schaffen, obwohl miteinander konkurrierende Schultypen (Nationalsozialistische Erziehungsanstalten und Adolf-Hitler-Schulen) betrieben wurden.

Die Hitlerjugend erwies sich gegenüber der vornehmlich bürgerlich ausgerichteten Schule als das wirksamere Instrument politischer Beeinflussung. Sie erhielt ihre „Massenbasis“ und ihr erziehungspolitisches Gewicht dadurch, daß sie im Jahre 1936 gesetzlich als verbindlich erklärt wurde (= Staatsjugendgesetz). Fortan konnte sich kein Jugendlicher

im Alter von 10 bis 16 dem „Dienst“ in den Jugendverbänden entziehen. Die Indoktrinierung der Jugend erfolgte unter Anlehnung an pädagogische Intentionen und Mittel, wie sie von Jugendbewegung und Reformpädagogik verfolgt und angewendet worden waren. Die Übernahme zum Beispiel der von der Jugendbewegung vertretenen Prinzipien eigenverantwortlicher Führung und Gemeinschaftserziehung gehört dazu. Das kam dem Drang junger Menschen nach Möglichkeiten eigener Lebensgestaltung und einer erlebnis- und werthaltigen Lebensform entgegen. Auch auf spezifische reformpädagogische Intentionen, so z. B. stärker ganzheitlich ausgerichtete Bewertungen, die Betonung des Musischen im Gemeinschaftsleben und bei Feiern, die stärkere Einbeziehung außerschulischer Aktivitäten, wie die (für das NS-Regime kriegsdienstnützliche) Kraftfahrzeug- und Segelflugausbildung und auf anderes mehr griffen die Vertreter der NS-Erziehung zurück (siehe dazu BLANKERTZ 1982, S. 276). Wenn die Prinzipien der Reformpädagogik und Jugendbewegung auch in der HJ einseitig und unter anderen Vorzeichen eingesetzt wurden, so gab ihre Verwendung dem NS-Regime doch einen fortschrittlichen modernen Anstrich. Auch in der äußeren Form wurde auf die Tradition der Jugendverbände zurückgegriffen. Halstuch, Knoten, Bundschuh, Wimpel und Wolfsrune waren nicht Erfindungen der Nazis, aber sie dienten ihnen, den idealistischen Bestrebungen der Jugend nach eigener Selbstbestimmung (Hohenmeißner Formel), nach unverbildeter Lebensform, nach Leben in freier Natur, nach Abenteuer und neu zu erkundenden Welten entgegenzukommen. Auch die von der bündischen Jugend praktizierten Formen des Gemeinschaftslebens – der Fahrt, des Lagers, des Lagerfeuers, des Singkreises und des Heimabends – wurden als erlebnishaltige, junge Menschen motivierende Mittel völkischer Erziehung übernommen. Der HITLER willfährige und ihm treu ergebene Promotor der nazistischen Jugendorganisation, BALDUR VON SCHIRACH, kam selbst aus den Reihen der deutsch-nationalen, militärisch ausgerichteten Jugendverbände, andere kamen aus den Reihen des Wandervogels und der akademischen Freischar; sie alle kannten Ausrichtung und Intentionen der Jugendverbände sowie ihren kultur- und zivilisationskritischen Impuls und wußten die in ihnen gewonnenen Erfahrungen für Aufbau und Arbeit der Jugendorganisation und Erziehungsanstalten zu nutzen. Indem VON SCHIRACH zum Beispiel sich auf eine knappe Aussage HITLERS in dessen Buch „Mein Kampf“ stützte – „die Jugend bräuchte ihren Staat“, – nahm er die nach Eigenständigkeit und eigener Lebensform strebende Jugend durch die von ihm geprägte Devise für sich ein: „Jugend muß von Jugend geführt werden!“ In diesem Sinne erfolgte dann auch konsequent der Aufbau der Hitlerjugend. Die Jugend wurde dabei gegen Schule und Familie ausgespielt, wie generell die junge Generation gegen die ältere, die das Neue, Gegenwart und Zukunft, nicht mehr begriff und vielleicht auch nicht begreifen wollte. Die ältere Generation wurde nicht nur in ihren Auffassungen und Erfahrungen als überholt angesehen, sondern in dem der SS, SA und HJ eigenen rüden Ton als physiologisch und psychisch degeneriert, als „verkalkt“ hingestellt. So tönte es dann aus den Kehlen der von Geländeübungen zurückkehrenden, in die Städte einmarschierenden Hitlerjugend „... und heute gehört uns Deutschland und morgen die ganze Welt!“ Hierin mußte sich die ideologisch verführte und infolge ihrer politischen Funktion im Selbstbewußtsein und Wertgefühl gesteigerte Jugend durch die Eingliederung vormals zum Deutschen Reich gehörender Gebiete und die auf Eroberung von Lebensraum abzielende Machtpolitik des Nazi-Regimes mit ihren Erfolgen der ersten Kriegsjahre bestätigt sehen.

4. Die Mittel zur Politisierung der Erziehung

Innerhalb der NS-Jugendorganisationen wurden als Mittel politisierter Erziehung im Bereich der Körperertüchtigung, Disziplinierung, Charakterschulung und vormilitärischen Erziehung vor allem angewendet:

- Übungen mit dem Ziel des Erwerbs entsprechender Leistungsabzeichen, für deren Erwerb sowohl athletische Disziplinen, Geräteübungen, Kraftproben als auch militärische Übungen – wie z. B. Gepäckmärsche – absolviert werden mußten;
- Exerzierübungen, Märsche, Gelände-, Kampf- und Kriegsspiele mit Parteien „Blau“ und „Rot“;
- Fahrten, Zeltlager, Heim- oder Jugendherbergsaufenthalte;
- Uniformierung und vormilitärische Ausrüstung.

Die ideologischen Ziele wurden – sofern ihre Verwirklichung nicht ohnehin im Zuge der Körper- und Wehrtüchtigung angestrebt wurde – mit Hilfe der Formen der Schulung und des Kults und unter Anwendung folgender Mittel zu realisieren gesucht:

- Heimnachtsmutter oder Heimabende, in denen nationalsozialistisches Gedankengut auf der Grundlage entsprechend parteiamtlich empfohlener oder durch die Partei entwickelter Schulungsmaterialien vermittelt wurde, eingebunden darin war die Pflege „völkischen“ Lied- und Sprachgutes;
- Feiern, insbesondere solche, die die Verbindung mit germanischem Brauchtum herstellten, wie z. B. Sonnenwendfeiern;
- größere Jugendkundgebungen aus jeweils unterschiedlichen Anlässen und in unterschiedlichem Rahmen; so gab es sogenannte Stammes-, Bann- und Gebietstreffen, die wiederum mit zwei- bis sechstägigen Zeltlagern verbunden wurden;
- Aufmärsche, Feiern und Parteitage, durch die die Bestätigung und Stabilisierung des NS-Regimes sowie die politische Zielausrichtung der Jugend und Erwachsenen konsequent betrieben wurden.

Entscheidendes Mittel politischer Gleichschaltung war auch die Uniform; gleichzeitig diente sie der Identifikation mit dem Dienst am „Völkischen“ und für den Führer, wobei psychologisch bewußt Ehrgeiz und Eitelkeit der Jugend angesprochen werden sollten (vgl. GAMM 1964, S. 51).

Aufnahmerituale – so nach entsprechender Einführungs- und Bewährungszeit durch Ablegung von „Pimpfen-“ und „Jungmädelpuben“ – sowie Aufnahmeferien, die den Charakter von „Weißen“ besaßen, sollten das Werterleben der jüngeren Menschen steigern und den Bedeutungsanspruch der nazistischen Ideologie unterstreichen. Das Ganze wurde durch Symbole, Sinnsprüche und Weihelieder unterstützt; „die vorausflatternde Fahne“ führte so „in die neue Zeit“ und die für HITLER durch „Nacht und Not“ marschierende Jugend in „die Ewigkeit“. Daher war die „Fahne mehr als der Tod“. Der Text dieses von VON SCHIRACH verfaßten Weiheliedes der Hitlerjugend belegt den quasi-religiösen Anspruch des Nationalsozialismus und macht deutlich, mit welcher Intensität die gerade im emotionalen Bereich besonders ansprechbare Jugend beeinflußt wurde.

5. Folgen politisierter Pädagogik – Pervertierung und Destruktion der Erziehung

Durch die „Erziehung“ des NS-Regimes wurden Intellekt und Vernunft, die geistigen Fähigkeiten zu kritischer Analyse, zu sorgsamem Abwägen von Standpunkten, die moralischen Fähigkeiten der Toleranz, des differenzierten Verantwortungsbewußtseins, der kritischen Selbstüberprüfung und die Schärfung des Gewissens bewußt vernachlässigt. Die Folge war nicht nur eine einseitige Persönlichkeitserziehung, sondern letztlich ihre Zerstörung.

- Die Erziehungsverantwortung wurde in einen Führeranspruch umgewandelt, der Individualität erdrückte, persönliche Verantwortung nur im Rahmen des politisch Gewollten und in der dem einzelnen zuerkannten begrenzten Funktion einräumte und Selbstbestimmungsfähigkeit und Mündigkeit verkümmern ließ.
- Das Erziehungsverhältnis wurde zu einem politisch-ideologischen Zwecken dienenden Verhältnis einseitiger Abhängigkeit; es denaturierte zur unabdingbaren Gefolgschaft für die Erreichung ideologischer Ziele.
- Sozialerziehung und Jugendarbeit entarteten zum zwangsverordneten Gemeinschaftsdienst; auf der Basis des Gemeinschafts- und Führerkults wurde in vormilitärischer Ausrichtung auf Gefolgschaftstreue, Willensschulung und Förderung des Kampfgeistes abgezielt und Abhängigkeit, Zwangsgehorsam und Konformismus bewirkt sowie der Entwicklung doppelbödiger Moral Vorschub geleistet. Die Förderung von Solidarität, Kooperation, Mitverantwortung und autonomer Moral hingegen wurde vernachlässigt. Damit wurde die Jugendbewegung, die ein ganz anderes Verständnis des Gemeinschafts- und Führergedankens besaß und die „vor allem die kleine Einheit gepflegt hatte, in eine zentralistisch-bürokratische Kollektivorganisation pervertiert“ (BRACHER 1982, S. 177).
- Jugendgruppenarbeit und – in begrenztem Umfang – Schulunterricht wurden zu Stätten massiver Meinungsbeeinflussung und ideologisch fixierter Denk- und Wertorientierung; eine überzeugende Interessenförderung junger Menschen unterblieb; auf Aufklärung, politische Handlungskompetenz und Förderung kritischer Urteilsfähigkeit sowie Weckung moralischer Sensibilität abzielende Erziehung fand nicht statt.

Der Schulungsprozeß vollzog sich auf dem Wege einseitiger Auswahl von Inhalten, der Bevorzugung fragwürdiger rassistischer Konzepte und ideologisch eingefärbter problematischer Geschichtsauffassungen. Andere Auffassungen wurden nicht zugelassen; dem einzelnen waren wenig Chancen gegeben, einen Gegenpol zu bilden und sich durch Rückzug auf sein Inneres der kollektiv vorgeschriebenen Weltsicht und Moralauffassung zu entziehen, sich trotz des starken ideologischen Drucks eine eigene Weltauffassung zu bilden und autonome Moral zu entwickeln. Zu Recht kann so von einer Pervertierung und Destruktion der Erziehung oder auch von einer „Unpädagogik“ (BLANKERTZ 1982, S. 272) gesprochen werden.

Den pädagogischen Intentionen des NS-Regimes kamen viele in der Zeit liegende Strömungen entgegen, worauf im nachfolgenden Abschnitt noch näher eingegangen wird. Sie wurden aber auch, und zwar bereits in der Zeit vor der Machtergreifung, indirekt und direkt gestützt durch Lehrmeinungen von Philosophen, Anthropologen und Pädagogen, die weltanschaulich meist im deutsch-nationalen Lager zu Hause waren und eine Erneuerung der Erziehung durch Rückgriff auf die erziehungswirksamen Ordnungen

eines Lebens in der völkischen Gemeinschaft forderten. Sie verstanden diese als eine Art sozialen Organismus, universalbiologistisch ausgelegt und an Rasse, Blut und Boden gebunden – so zum Beispiel KRIECK in seiner „Erziehungsphilosophie“ und in seinem Konzept „nationalpolitischer Erziehung“. Hierdurch wurde zugleich die Brücke zur nationalsozialistischen Rassenideologie geschlagen (BLANKERTZ 1982, S. 279). Diese Wissenschaftler sahen nach dem Zusammenbruch der wilhelminischen Ära und aufgrund der Krisen, denen die Weimarer Republik von Anfang an ausgesetzt war, in einer national völkischen Erneuerung, die zu einer Integration aller Volksschichten und unterschiedlichen weltanschaulichen Gruppen führen sollte, den Ausweg aus der geschichtlichen Misere, in der sich Deutschland durch die Politik der wilhelminischen Ära nach dem verlorenen Weltkrieg befand. Viele Gedanken dieser Wissenschaftler kamen den Nazis entgegen, und sie bedienten sich ihrer. Zu nennen sind hier vor allem der bereits erwähnte ERNST KRIECK und ALFRED BAEUMLER. KRIECK betonte mit seiner Theorie der funktionalen Erziehung die Erziehungswirksamkeit des Lebens gegenüber den sekundären (öffentlichen) Erziehungseinrichtungen; sein Ansatz stellte in vieler Hinsicht eine Gegenposition zum geisteswissenschaftlichen kulturpädagogischen Denken der Weimarer Epoche dar. Für ihn waren die im völkischen Leben liegenden Kräfte und Formen schicksalhafter Gemeinschaften tragender Grund aller unbewußt-bewußt sich vollziehenden Erziehung, aus der heraus sich dann die Selbsterziehung gestalten sollte. Ihr räumte KRIECK Vorrang vor aller Fremderziehung ein. BAEUMLER, dessen philosophisches Denken vom Primat des Irrationalen ausging und den Mythos als Ursprung menschlicher Geistigkeit begriff, suchte auf der Grundlage einer entsprechenden nationalen Anthropologie den Charakter des Staats- und Erziehungssystems zu bestimmen (vgl. LINGELBACH 1970, S. 94). Damit redete er einer „Politischen Pädagogik“ im Sinne des Nationalsozialismus das Wort, was auf die völlige Preisgabe der Pädagogik gegenüber dem Nazi-System hinauslief.

6. Das Verführerische in der Erziehung des Dritten Reiches – Historisch-gesellschaftliche, sozialisatorische und psychologische Bedingungen seiner Wirksamkeit

Es ist schwierig, nachträglich im einzelnen genau zu rekonstruieren, aufgrund welcher speziellen Wirkungen und Bedingungen das rasche Anwachsen der NS-Jugendorganisationen und in der Folgezeit der starke Einfluß nationalsozialistischer „Erziehung“ zurückzuführen sind. Man wird von einer Bündelung miteinander verwobener vielfältiger Bedingungszusammenhänge ausgehen müssen. Hierfür gibt es inzwischen aus der politik-, geschichts- und auch aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung zahlreiche, freilich mehr oder minder abgesicherte Hinweise. Mit den Erörterungen dieses Abschnitts soll nicht die fachwissenschaftliche und interdisziplinäre Auseinandersetzung mit den vielfältigen, inzwischen fast unübersehbar angewachsenen Arbeiten zum Nazismus im Rahmen der Nationalismus-, Totalitarismus- und Faschismusforschung eingegriffen werden. Deren zum Teil kontroverse Auslegung machen deutlich, daß in die Entwicklung von Faschismus- und Totalitarismustheorien und in die Erklärung des Nationalsozialismus politische Intentionen wie auch Elemente politisch-ideologischer Gesellschaftsdeutungen eingeflossen sind (BRACHER 1976 u. 1980; KÜHNEL 1970 u. 1979; NOLTE 1971; SCHIEDER 1976; WIPPERMANN 1972; u. a.). Gleichwohl muß auf einige Verbindungen eingegangen

werden, die sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zu den genannten Erklärungsansätzen ziehen lassen.

Das NS-Regime konnte gerade auch im Erziehungsbereich an vieles anknüpfen, was seinen Intentionen entgegenkam. Dazu gehören der Rückgriff auf Erziehungsprinzipien, -formen und -mittel der Reformpädagogik und Jugendbewegung und die Verankerung der NS-Ideologie im „Völkischen“. Hierdurch war es möglich, daß sich Angehörige aller Sozialgruppen mit Teilen des NS-Programmes und oft auch in naiver Verblendung mit dem Ganzen identifizieren konnten. Ein völliger Bruch zur Vergangenheit war nicht gegeben. Die hier vor allem für die Jugendbildung bestehende Gefahr wurde jedoch schon früh von Augenzeugen der Entwicklung – wie dem Schriftsteller VON UNRUH – erkannt. Nach WORTMANN sah in ihr VON UNRUH sogar einen Hauptgrund für das Scheitern der Weimarer Republik: „Sie habe vollkommen die Rolle der Jugend und die des Heroismus in der Politik verkannt. Er habe schon gleich nach dem Krieg... die Lebenswichtigkeit beider Faktoren für den neuen Staat erkannt und allen maßgebenden Stellen gepredigt, insbesondere seinem Freunde, dem preußischen Kultusminister BECKER, aber überall nur Verständnislosigkeit und Ablehnung erfahren; man habe sie bagatellisiert, als unwichtig erklärt... Die Leute sähen als das Ziel der Politik nur das Wohleben, sie verkannten aber ganz die Rolle des Ideellen, des Glaubens, der Sehnsucht nach einem Glauben, für den man sich opfern könne; deshalb hätten sie versagt“ (WORTMANN 1982, S. 60). Aber das mag nur *eine* der Ursachen innerhalb eines größeren Erklärungszusammenhangs sein.

Die politische Programmatik und Leitbilder der Nazis sprachen in ihrer Simplizität aber auch Eingängigkeit viele Deutsche der damaligen Zeit an; sie verfehlten auch nicht ihre Wirkung auf die Jugend. Wurde doch mit ihrer Erfüllung und Nachfolge der Weg aus der Arbeitslosigkeit, aus wirtschaftlicher Notlage, aus innenpolitischen Unsicherheiten und Wirren und die Überwindung der Niederlage des 1. Weltkrieges und seiner Folgen versprochen. Mit der Ideologie des „Völkischen“ – dem Gedanken einer großen Volksgemeinschaft jenseits von verfeindeten Klassen und Ständen, jenseits auch zerstrittener Parteien – wurde sozialintegrativen und plebiszitären Motiven entsprochen, die in der Zeit lagen und die Menschen aller Bevölkerungsgruppen, wenn auch in unterschiedlicher Hinsicht ansprachen. Die Nazis verstanden es, an die völkischen Gemeinschaftstugenden des gegenseitigen Helfens, des Einstehens füreinander, der Opferbereitschaft zu appellieren und nutzten das ihnen von vielen national-völkisch gesonnenen Bevölkerungsgruppen entgegengebrachte Interesse und deren Hoffnungen für ihre machtpolitischen Zwecke.

Ferner waren viele Bürger von der neuen Republik in ihrem politischen Orientierungsvermögen überfordert; sie waren nicht genügend auf die Praxis einer demokratisch verfaßten republikanischen Gesellschaft vorbereitet, konnten kaum auf eigene demokratische Erfahrungen und auch nicht auf eine gut entwickelte Tradition gemeindlicher und staatlicher demokratischer Verwaltung, Regierung und Gesetzgebung zurückgreifen. Viele mißtrauten den neuen parlamentarischen Formen der Demokratie. Der Nationalismus breiter Schichten des deutschen Volkes, dessen Entwicklung sich bis auf J. G. FICHTE („Charakter haben und Deutschsein“ sei „ohne Zweifel gleichbedeutend“) und noch weiter zurück verfolgen läßt, fungierte als Ersatz für eine „tatsächliche Lösung der politischen Partizipationsprobleme und bereitete damit sozialpsychologisch den Boden für die imperialistische Expansion vor 1914 – und für den Erfolg der faschistischen Bewegungen nach dem Ersten Weltkrieg“ (WINKLER 1978, S. 92).

Das völkische Denken, das eine seiner Wurzeln in der Lehre HERDERS vom Volksgeist hatte, erhielt im Sinne nationalistischen Denkens durch die der Reformpädagogik teils vorausgehende, teils mit ihr zeitlich zusammentreffende Kulturkritik starke Anstöße, insbesondere durch die Schriften DE LAGARDES und LANGBEHNS, die durch Vernunft-, Wissenschaftsfeindlichkeit, Antisemitismus und Mysthizismus gekennzeichnet waren (vgl. KUNERT 1973). Auch hierdurch wurde in der Epoche des Zweiten Reiches der geistige Nährboden für die in der Weimarer Republik einsetzende Entwicklung geschaffen. Die Idee des Volkes entfaltete in ihr gerade „darum eine so tiefgreifende Wirkung, weil die Zerrissenheit des Volkes in Parteien und Klassen ... bedrückender erschien als je zuvor“ (SONTHEIMER 1978, S. 245).

Aufgrund der Verheißungen der NS-Ideologie schien sich für viele, die die Maßlosigkeit der Vorstellung des Tausendjährigen Reiches nicht erkannten und den Macht- und Eroberungscharakter des NS-Regimes nicht wahrhaben wollten, eine weite Zukunft zu eröffnen. Die zu ihr hinführenden Zwischenschritte wurden von den Nazis propagandistisch herausgestrichen, ließen den einzelnen immer wieder seine Teilnahme am Geschehen einer als „groß“ und geschichtlich notwendig herausgestellten – ja von der Vorsehung bestimmten – Bewegung als sinnhaft und zukunftsverheißend erfahren (siehe dazu HENNINGSEN 1982, S. 347f.).

Viele Menschen der Weimarer Republik, die vor allem aus kleinbürgerlichen Verhältnissen, weniger aus den Arbeiterschichten stammten, erfuhren konkret, sei es als Parteifunktionäre, sei es in den Ämtern der Parteiorganisationen und dann auch in der Wehrmacht, Förderung und Aufstieg. Bildungsvoraussetzungen spielten dabei keine entscheidende Rolle. Die Linientreue, das politische Wissen, das ja durch Schulung geliefert wurde, und die parteiliche Bewährung genühten. „Dem politischen ‚billigen Jakob‘ strömte nun alles zu“ (VON BAYER-KATTE 1963, S. 43). Neid- und Haßgefühle aus kleinbürgerlichen Verhältnissen stammender Parteifunktionäre wurden befriedigt; durch deren bevorzugte Förderung bis in Spitzenfunktionen hinein wurde Prestige- und Machtwünschen entsprochen. DAHRENDORF und auch andere sehen einen Grund für diese Entwicklung darin, daß der Prozeß der Industrialisierung in Deutschland im Unterschied zu England und den USA keine selbstbewußte Bourgeoisie mit eigenem politischem Anspruch hervorgebracht hatte (DAHRENDORF 1965, S. 62). Der vergleichsweise aufgeklärte Autoritarismus des kaiserlichen Deutschlands, der zu keinem Willkürregime geführt und Bemühungen um die Wohlfahrt der Bürger (Sozialgesetzgebung) eingeschlossen habe, hätte eines nicht erlaubt: „die Entfaltung des Untertanen zum vollen Staatsbürger mit allen Rechten dieser Sozialfigur“ (DAHRENDORF 1965, S. 74).

Der nach Schweden emigrierte Psychologe DAVID KATZ berichtete,

„daß es schon um 1900 Tendenzen in der deutschen Erziehung gab, die geeignet waren, zu der Entwicklung zu führen, die erst 1933 stattfand ... (D)aran, daß die Entwicklung später zum Schlimmen, führte, daran ist gewiß die Schule nicht allein schuld ... Die Erziehung war ausgesprochen autoritär ... (D)er allgemeinen autoritären Einstellung entsprechend verwendete man Disziplin und Drill als Erziehungsmittel ... Grundlegendes Prinzip für alles Denken und Handeln war KANT's Kategorischer Imperativ, aber nicht in seiner universalistischen Form, sondern mit einer deutlich preußischen Interpretation. Besonders gepflegt wurden demgemäß pflichtbewußtes Handeln, die perfekte Leistung und Organisation, die Effektivität. In einer solchen Erziehung gab es nicht viel Raum für Kontemplation und ästhetische Entwicklung, für Spiel und Spaß, nur hie und da wagte sich einmal eine neue Gegenbewegung humanistisch-universeller Art hervor ... Ich möchte sagen, daß man in

den deutschen Schulen allzulange an Autoritäten festgehalten hat, die einer sachlichen Kritik nicht hätten standhalten können, aber trotzdem durch Tabus vor Angriffen geschützt waren ... Zusammenfassend möchte ich sagen, daß die autoritäre Erziehung den Deutschen dazu brachte, sein kritisches Urteilsvermögen nur auf Gebiete zu verwerten, die – wie die Wissenschaft – abgegrenzt sind. Das verführte ihn dazu, sich hinter dem Gewissen anderer zu verstecken, anstatt sich auf ein eigenes zu stützen“ (KATZ 1969, S. 15 ff.).

Der Sozialpsychologe KURT LEWIN stellt in seinen Analysen über Sozialisationsentwicklungen deutscher und amerikanischer Familien für die deutsche Familiensituation der 20er und 30er Jahre als typisch autoritäre Umgangsformen insbesondere das Recht der Eltern zu herrschen und die Pflicht des Kindes zu gehorchen heraus, während er für die Entwicklungssituation in den USA das Fehlen einer servilen Haltung gegenüber Erwachsenen, die grundsätzlich gleichen Rechte des Kindes und seine mehr partnerschaftliche Behandlung hervorhebt (LEWIN 1953, S. 27). In einem formalisierten Modell sucht LEWIN das Wirkungsgeflecht deutlich zu machen, das autoritäre Charakterbildung im deutschen Bereich seinerseits gefördert hat (vgl. LEWIN 1953). Die scharfe Trennung von mehr privatem und öffentlichem Bereich findet in der damaligen Tradition der Schulpädagogik eine gewisse Entsprechung in der Trennung von Fachlichem und Lebenspraktischem, Politischem, und damit in der weitgehenden Vernachlässigung aller sich anbietenden Problembezüge der Fächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde zur Politik. So wurde auch noch in der Weimarer Zeit die Vorbereitung junger Menschen auf die Ausübung politischer Verantwortung in einem demokratischen Gemeinwesen und die politisch aktive Teilnahme weitgehend ausgeklammert – worauf Männer wie PICHT, HEYDORN, BLÄTTNER und andere ausdrücklich hinweisen (s. AURIN 1983). Das entsprach zudem der weit verbreiteten Auffassung, daß Politik ein Geschäft sei, an dem man sich nicht die Hände schmutzig machen sollte.

Nicht zuletzt sind die psycho-analytischen Deutungen autoritären Verhaltens und autoritärer Sozialisationsbedingungen von REICH, FROMM und anderen in erziehungswissenschaftlicher Sicht von Interesse. Danach führten bei Beamten und Angestellten deren Abhängigkeiten vom Obrigkeitsstaat und von den Unternehmen zu Identifikationen mit Staat und Betrieb. Die gesellschaftlichen Abhängigkeitsbedingungen wurden von den Vätern mit umgekehrten Vorzeichen auf die Familie übertragen, woraus sich schließlich die passive, hörige Haltung der kleinbürgerlichen Menschen gegenüber Führergestalten erklärt: „Die Verdrängungsideologie des nationalen Empfindens“ wird später von REICH umgedeutet im Sinne einer Totalitarismustheorie. Danach sind totalitäre Systeme wie unter anderem der Nationalsozialismus Ausdruck irrationaler Strukturen des „Massenmenschen“ überhaupt. FROMM deutete die sexuelle Triebunterdrückung in der bürgerlichen Familie in ihrer Auswirkung auf den sich entwickelnden jungen Menschen im Sinne des Entstehens sado-masochistischer autoritärer Verhaltenszüge, die den Faschismus begünstigten.

„Die Familie, in der autoritäre Charaktere herangebildet werden, ist deutlich eine Spiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse, aber – gilt dies auch umgekehrt ...?“ (WIPPERMANN 1972, S. 58). Diese Frage verweist auf die Grenzen dieses Ansatzes zur Erklärung des Faschismusphänomens; darüber hinaus haben die Studien über „The Authoritarian Personality“ von ADORNO u. a. (1950) aufgezeigt, daß autoritäre, vorurteilsvolle Einstellungen bei großen Teilen der Bevölkerung latent immer vorhanden sind. Die Folgen autoritärer Erziehung, auch in den weichen Formen des freundlichen Drills und der

indirekten Gängelung, können je nach Persönlichkeitsdispositionen zu unterschiedlichen Reaktionen führen, sowohl zu angepaßtem, überängstlich konformen als auch zu aggressivem Verhalten. Ich-Schwäche und labiles Selbstvertrauen sind in allen Fällen – wenn sie nicht später durch Lebensverhältnisse und stabilisierende Faktoren aufgearbeitet und behoben werden – innerpsychische Bedingungen, die die individuelle Selbstbehauptung in Krisensituationen erschweren und für ideologische Manipulationen unterschiedlicher Art anfällig machen. Die autoritäre Erziehungsausrichtung der wilhelminischen Ära, die noch weiterhin bis in die Weimarer Zeit wirksam war und mit deren problematischen sozialen und politischen Auswirkungen wir auch heute noch zu tun und ihnen entgegenzuwirken haben, schuf begünstigende Bedingungen dafür, daß der Nationalsozialismus auf so breiter Front Fuß fassen konnte. Die Entwicklung vom Kaiser zum „Führer“ war so für viele durch den Zusammenbruch des Zweiten Reiches orientierungslos und unsicher Gewordene offensichtlich „leichter“ nachzuvollziehen als der von der konstitutionellen Monarchie zum demokratischen System der Weimarer Republik. Am Zustandekommen des NS-Staates sind so breite Gruppen des deutschen Volkes teils direkt (Mitläufer), teils indirekt (Passivität, apolitische Haltung) beteiligt gewesen. Das Entstehen des Nationalsozialismus kann jedoch nicht allein mit obrigkeitstaatlichem Denken und Verhaltensweisen und mit autoritärer Erziehung erklärt werden; dazu ist ein breiter angelegtes, vor allem politik- und geschichtswissenschaftlich ausgerichtetes Konzept notwendig.

Nach BRACHER z. B. liegen die Hauptwurzeln der NS-Bewegung ideologisch im „doppelten Protest des Nationalismus (nach außen) und Antiparlamentarismus (nach innen). *Ökonomisch* ... war sie in einer ‚Panik des Mittelstandes‘ verwurzelt, die den Kampf gegen wirtschaftliches, soziales und prestigemäßiges Absinken auf die Ebene von Chauvinismus und Imperialismus verschob. *Psychologisch* machte sich die ‚Bewegung‘ nicht zuletzt das Generationsproblem und die romantische Proteststimmung der Jugend zunutze. Über allem stand eine Einheitsideologie, in der die Heterogenität der sozialen Bindungen und Interessen der Anhänger, der Antagonismus der Kleinbürger, Kleinbauern, unzufriedenen Intellektuellen, nationalistischen Abenteurer zu einer mystischen Gemeinschaft, die unterdrückte Aggressivität um so stärker nach außen gewendet werden sollte“ (BRACHER 1982, S. 176).

Damit werden einige der hier von mir angesprochenen erziehungswissenschaftlich interessierenden Motive aufgegriffen. Autoritarismus und autoritäre Erziehung haben im Verbund mit kulturkritisch-nationalistisch-völkischen Zeitströmungen den Nährboden mit vorbereiten helfen, auf dem das NS-Regime entstand. Der Weg führt so mit Hilfe der autoritären Erziehung unter mißbräuchlichem Rückgriff auf Elemente und Mittel der Reformpädagogik und Jugendbewegung und raffinierter psychologischer Nutzung jugendlichen Engagements zur totalitären Erziehung.

Zur Herausbildung von Sozialisationsbedingungen und eines Erziehungsklimas, das der politischen Kultur im Sinne demokratischen Handelns und Zusammenlebens hätte nützen und nazistischen Einflüssen entscheidend entgegenwirken können, ist es so – auf's Ganze gesehen – nicht gekommen. Das politisch-moralische Gefühl blieb unterentwickelt; es gelangte – in Termini der KOHLBERGSchen Theorie moralischer Entwicklung (vgl. KOHLBERG/TURIEL 1978) ausgedrückt – über das konventionelle Stadium einer autoritätsbezogenen Moral nicht hinaus und führte nicht zu kritisch reflektierten, autonomen Moralvorstellungen mit universalistischer Zielausrichtung, wie sie sich seinerzeit anscheinend nur in bestimmten religiös und/oder humanitär verankerten Gruppen entwickeln konnten. Beispielphaft stehen hier die Widerstandskämpfer Pater DELP, Pfarrer BONHOEF-

FER und General VON TRESKOW, die mit ihrem Leben Zeugnis ablegten. „Das Attentat auf Hitler“, so äußert sich TRESKOW 1944, „muß erfolgen, koste es, was es wolle. Sollte es nicht gelingen, so muß trotz allem der Staatsstreich versucht werden, denn es kommt nicht mehr auf den praktischen Zweck an, sondern darauf, daß die deutsche Widerstandsbewegung vor der Welt und vor der Geschichte unter Einsatz des Lebens den entscheidenden Wurf gewagt hat. Alles andere ist daneben gleichgültig“ (zit. nach ZELLER 1963, S. 357f.). Zu denjenigen, die Widerstand leisteten und dafür mit ihrem Leben einstanden, gehört auch ADOLF REICHWEIN, der aus der Jugendbewegung kam, in der Volksbildungsarbeit, später als Hochschullehrer und dann als Dorfschullehrer tätig war, nachdem er wegen seiner Gesinnung aus dem Hochschuldienst entlassen wurde. Ebenso zählt HERMANN KAISER zu ihnen, der in einem Wiesbadener Reform-Realgymnasium als Lehrer (Historiker) tätig war und während des Krieges als einer der nächsten Mitarbeiter des Generals OLBRICHT (Chef des Allgemeinen Heeresamtes) Verbindung zu den Widerstandskreisen hielt (vgl. LEBER 1954 u. 1957). Widerstand leisteten auch die Pädagogen FRIEDRICH-WILHELM FOERSTER und FRITZ CARSEN, die ins Ausland emigrierten, und vor allem THEODOR LITT. LITT machte schon frühzeitig auf die Gefahren aufmerksam, die von einer Pervertierung des Führerprinzips und von biologischem Rassismus ausgingen, wurde wiederholt vom NS-Regime durch Vorlesungsverbot gemäßregelt und schied auf eigenen Antrag wegen der Beschneidung seiner Lehrfreiheit aus seinem Hochschulamt aus (vgl. NICOLIN 1981). Und sicher haben sich auch noch andere Pädagogen, über die keine entsprechenden Dokumentationen vorliegen, aber mündlich berichtet wird, dem Druck des NS-Regimes widersetzt.

7. Konsequenzen aus der Politisierung und dem Mißbrauch der Erziehung

Die Frage liegt nahe, was sich für uns heute aus all dem ergibt, welche Konsequenzen aus einer Politisierung der Erziehung und ihrem Mißbrauch gezogen werden müssen. Was generell für die Abwehr totalitärer Ideologien und ihre verwerflichen machtpolitischen Zielansprüche gilt, muß in allen Teilbereichen der Gesellschaft, so auch in dem der Erziehung, angewendet werden:

- den Anfängen zu wehren,
- dafür zu sorgen, daß die Prinzipien und Spielregeln der Demokratie und des demokratischen Alltagshandelns nicht nur formal (dem Buchstaben nach), sondern ihrem Sinn entsprechend, also substantiell, eingehalten werden,
- die kritische Wachheit und das politische Bewußtsein der Bürger für problematische, mit der Würde des Menschen und einer freiheitlichen rechtsstaatlichen Ordnung nicht vereinbare Parteidoctrinen zu wecken,
- sensibel gegenüber politischen Versprechungen, gegenüber der Herausstellung vermeintlicher Allheilmittel, gegenüber politischer Agitation und Propaganda zu sein, die mit Absolutheitsansprüchen auftreten, die unter Vorgabe idealer Motive Ressentiments wecken, Vorurteile und Feindbilder aufbauen sowie Intoleranz fördern,
- sensibel gegenüber der Überbetonung emotionaler Appelle zu sein, durch die Bürger politisch gewonnen werden sollen, die aber über das „Wie“ politischer Problemlösungen und die mit ihnen verbundenen Konsequenzen nichts aussagen,
- sensibel gegenüber Verheißungen und Programmen, gerade auch gegenüber solchen im

Erziehungsbereich, zu sein, die erkennen lassen, daß die volle Komplexität des politischen Problems nicht gesehen und die Schwierigkeiten seiner Lösung nicht realistisch eingeschätzt werden, zu prüfen also, ob eine Auseinandersetzung mit den möglichen politischen Alternativen erfolgt ist und ob dabei auch die eigene Lösung kritisch bewertet und ihre Vor- und Nachteile abgewogen werden.

Es ist wohl deutlich, daß solche politischen Einstellungen und Haltungen nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können, sondern selbst Bildungs- und Erziehungsprozesse voraussetzen. Damit wird erkennbar, welches Gewicht der politischen Bildung zukommt. Politische Bildung wurzelt in einer entsprechenden politisch-moralischen Grundorientierung, wie sie für uns beispielhaft in der Verfassung unserer Demokratie zum Ausdruck gelangt. Die wachsame Einhaltung und lebendige Ausgestaltung einer solchen Ausrichtung bewahrt politische Bildung vor Mißbrauch wie zum Beispiel demjenigen der Politisierung der Pädagogik. Für ein freiheitlich-rechtsstaatliches demokratisches Gemeinwesen, das sowohl den Rechten des einzelnen als auch den Grundsätzen demokratischer Gesellschaftsordnung, den Prinzipien sozialer Gerechtigkeit und Subsidiarität, verpflichtet ist, stellt politische Bildung eine unverzichtbare Voraussetzung dar. Sie beschränkt sich nicht nur auf einen entsprechend ausgerichteten Schulunterricht und eine entsprechende Gestaltung des Schulgesehens. Vielmehr beruht sie in noch viel stärkerem Maße, wie die bitteren Erfahrungen der Weimarer Zeit es lehren,

- auf der Erziehungswirksamkeit des politisch gestalteten Lebens, in den auf junge Menschen überzeugend wirkenden Formen demokratischer Praxis, politischer Problem- und Sachauseinandersetzung und des demokratischen Umgehens miteinander. Nichts überzeugt mehr als die gelungene Praxis demokratischer Auseinandersetzung und Gestaltung gesellschaftlichen Lebens.
- Ferner besteht die Erziehungswirksamkeit unter anderem auch darin, daß Werte, von denen demokratische Praxis geleitet wird, stärker bewußt gemacht und demokratisch politische Traditionen besser vermittelt werden. Das verlangt, den jungen Menschen nicht ausschließlich in seiner kritischen Rationalität, sondern auch in seinem Bestreben um Werterfahrung, Wertbestätigung und Wertgemeinschaft durch alle Bevölkerungsgruppen und Parteien hindurch anzusprechen.

So werden, worauf neuere Untersuchungen hinweisen, negative Vorstellungen junger Menschen von Politik in erster Linie mit dem Umgangsstil der Parteipolitiker in Zusammenhang gebracht, wie er Schülern über Massenmedien vermittelt wird (vgl. ROTHGERBER/HARTMANN 1980). Die Jugendlichen weisen auf das Parteigezänk, auf übertriebene und nicht gehaltene Wahlversprechen hin sowie auf Zweifel an der Aufrichtigkeit der Politiker. Zum Teil wird dabei Politik zu idealistisch, überhöht gesehen, denn offensive und kritische Auseinandersetzung mit dem Gegner, Argumentations- und Überzeugungsarbeit gehören nun einmal dazu. Aber eine solche Auseinandersetzung braucht nicht in Gezänk, Rechthaberei, Diffamierung und die politische Glaubwürdigkeit untergrabende Unterstellung auszuarten; vielmehr sollte sie sich vom Gebot fairer demokratischer Diskussion leiten lassen und sich von ihm nicht aus allzu vordergründigen und opportunistischen Motiven heraus entfernen.

Ein zweites Problem besteht in der mehr individualistischen Auffassung junger Menschen von Demokratie. Eigene Entfaltung und persönliche Freiheit werden als Kernstück der Demokratie angesehen. Den zentralen Aufgaben der Gestaltung unseres demokratischen

Gemeinwesens wird weniger Beachtung geschenkt, – es wird weniger von den Problemen notwendiger Interessenabstimmung und weniger von den Verpflichtungen des einzelnen und von seiner Solidarität gegenüber unserer Demokratie und ihren Bürgern ausgegangen. Nach wie vor stellt die Partizipation junger Menschen an unserem Gemeinwesen und seinem Geschehen ein noch nicht befriedigend gelöstes Problem dar. Bereiten wir in den Familien, in den Schulen, Jugendverbänden und -vereinen den jungen Menschen hierauf angemessen vor?

Schließlich weisen Meinungsforscher darauf hin, daß der Ideenkomplex Demokratie für viele Jugendliche immer noch zu sehr etwas von „einem abstrakten Leitbild“ an sich hat, an dem man die Realität mißt, und daß das individuelle Verhältnis zur Demokratie weniger von einer konkreten Bindung an den demokratischen Staat und weniger von Handlungsdispositionen für soziale Situationen bestimmt wird (ROTHGERBER/HARTMANN 1980, S. 293). ELISABETH NOELLE-NEUMANN (1981) spitzt dieses Problem unzureichender lebendiger demokratischer Erfahrung und ungenügender emotionaler Einbindung in unser demokratisches Gemeinwesen mit der Frage zu: „Brauchen wir eine Fahne?“ – oder umformuliert: „Ist die Demokratie lebensfähig, wenn sie ganz abstrakt ist?“ Es geht darum, das eigene demokratische Gemeinwesen zu erfahren, es wachsam zu erhalten und lebendig weiterzuentwickeln, Gefährdungen entgegenzutreten und Fehlentwicklungen rechtzeitig abzuwehren. Sicherlich mag die unzureichende Bindung mancher Jugendlichen an unser demokratisches Gemeinwesen auch an der oft spröden, nüchternen und kärglichen Präsentation unserer demokratischen Institutionen liegen und auf ungenügend durch sichtbare Symbole und symbolische Handlungen vermitteltem werthaltigen Erleben beruhen. Daß sich die Erwachsenengenerationen, die noch ein oder zwei Weltkriege und den Zusammenbruch von zwei oder drei politischen Systemen erfahren haben, in dieser Hinsicht schwer tun, mag auch Folge des verführerischen und mißbräuchlichen Einflusses der Nazis im Symbolgebrauch sein. Möglicherweise aber liegt es auch an der oft halbherzigen Bindungsbereitschaft im politischen Bereich, an einer manchmal emotional gebremsten und zwiespältigen Zuwendung zur Politik, wie auch daran, daß das selbstverständliche Sich-Bekennen zu demokratischen Grundsätzen und Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens zu wenig überzeugend im Alltagsverhalten zum Ausdruck gelangt.

Für den Bereich der Pädagogik, die immer zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und denen des sich entwickelnden und seine Lebensform suchenden Individuums ihre Position auszuloten und neu zu bestimmen hat, ist es von entscheidender Bedeutung, daß sie bei aller notwendigen allgemeinen politischen Ausrichtung öffentlich verantworteter Erziehung ihre Aufgabe und Sichtweise nicht vereinfachend mit parteilichen Positionen ineinsetzt und Parteilichkeit praktiziert. Umgekehrt gilt für die Politik, daß sie die aus der Aufgabe von Erziehung und Bildung entspringende charakteristische Sichtweise und die Eigengesetzlichkeiten pädagogischen Handelns respektiert und Pädagogik nicht mit Politik gleichsetzt.

Erziehung muß in einer pluralistisch orientierten Demokratie dem Menschen Hilfen dazu geben, sich mit der Vielzahl politischer Alternativen kritisch auseinanderzusetzen und eine eigene Lebensform und Weltauffassung entwickeln zu lernen. Sie hat nach THEODOR LITZ – einem der Philosophen und Pädagogen, der die Primitivierung und Politisierung der

Pädagogik durch die Nazis schon früh erkannt hatte und bekämpfte – eine „einführende“ und damit eine aufklärend bildende Funktion. Aus der Sicht der wissenschaftlichen Pädagogik, die LITT vertrat, kann „erziehen“ mit „führen“ nicht gleichgesetzt werden.

„Von dem Begriff des Führertums, wenn er ganz ernstgenommen wird, ist doch, wie wir erkannten, die Beziehung auf ein dem Willen des Führers vorschwebendes Ziel und die durch den Willen bewirkte Bindung der geführten Schar nicht abzutrennen; in ihm ist also gerade dasjenige das konstitutive Moment, was in der sogenannten ‚Führung‘ des Erziehers unter allen Umständen unterbleiben muß“ (LITT 1927, S. 72).

Mit LITT sollten wir uns gegen jeden ideologischen Machtanspruch sowohl gegenüber der Pädagogik als auch des Erziehers gegenüber Kindern und Jugendlichen wenden. Ein auf „Einführung“ im Sinne LITTS bedachter Erzieher wird Schule als einen lebensbezogenen Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche verstehen. Er wird sie in ihrer Individualität achten, ihnen dabei nicht nur die Freiheit zu eigener geistiger Orientierung geben, sondern zugleich ihre Fähigkeiten dadurch zu fördern suchen, daß er jungen Menschen Orientierungsmodelle an die Hand gibt. Indem er die Inhalte unserer geistig-kulturellen Tradition, unseres modernen wissenschaftlich geprägten Lebens und unserer freiheitlichen demokratischen Gesellschaft in ihrer eigenen Struktur, ihrem eigenen Gehalt und auch in ihren Problemen und Gefährdungen vermittelt, hilft er der Jugend darin, daß sie sich mit Kompetenz und kritischer Wachheit den Herausforderungen und Problemen unserer und ihrer Zeit zu stellen und sie zu bewältigen vermag.

Literatur

- ADORNO, TH. W., u. a.: The Authoritarian Personality. New York 1950.
- ARP, W.: Das Bildungsideal der Ehre. Deutscher Volksverlag München/Breslau 1942. In: Dokumente zur Bildungspolitik des NS-Systems. Bd. 2. Berlin 1975.
- AURIN, K.: Zur psychologischen Problematik des Mutes im Bereich politischen Verhaltens und Handelns. In: WIESBROCK, H. (Hrsg.): Die politische und gesellschaftliche Rolle der Angst. Frankfurt/M. 1967, S. 258–276.
- AURIN, K.: Bewahren und Erneuern – die Identität des Gymnasiums in unserer Zeit. In: Die Höhere Schule (1983), H. 3, S. 76–84.
- BAYER-KATTE, W. VON: Das Verlockende im NS-Führerprinzip. In: Autoritarismus und Nationalismus – ein deutsches Problem. Frankfurt/M. 1963, S. 35–49.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BRACHER, K. D.: Zeitgeschichtliche Kontroversen – Um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie. München 1976.
- BRACHER, K. D.: Faschismus und Nationalsozialismus. In: GUTJAHR-LÖSER, P./HORNING, K. (Hrsg.): Politisch-Pädagogisches Handwörterbuch. München 1980, S. 109–114.
- BRACHER, K. D.: Zeit der Ideologien. Stuttgart 1982.
- BRACHER, K. D., u. a.: Die Nationalsozialistische Machtergreifung. Der 30. Januar 1933 in Rheinland, Westfalen-Lippe. Hrsg. vom Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1983.
- BUCHHEIM, K.: Leidensgeschichte des zivilen Geistes. München 1951.
- DAHRENDORF, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1965.
- FEST, J.: Das Gesicht des 3. Reiches. München 1964.
- FLESSAU, K.-I.: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München 1977.

- GAMM, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964.
- GESETZ ÜBER DIE HITLERJUGEND vom 1. 12. 1936 (RG Bl. I, S. 993), wiederabgedruckt in: Dokumente zur NS-Bildungspolitik. Bd. 2. Berlin 1975.
- GRÜN, M. VON DER: Wie war das eigentlich? Kindheit und Jugend im Dritten Reich. Neuwied ²1982.
- HEHLMANN, W.: Politische Pädagogik. Verlag Junker u. Dünnhaupt, Berlin 1933. Dokumente zur Bildungspolitik des NS-Systems. Bd. 3. Berlin 1975.
- HEIECK, L.: Bildung zwischen Technologie und Ideologie. Zur Herausforderung der Bildung durch die Technik und den Nationalismus. Heidelberg 1969.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Stuttgart 1980.
- HENNINGSSEN, J.: Vielleicht bin ich heute noch ein Nazi. In: Z.f.Päd. 28 (1982), S. 341–353.
- HITLER, A.: Mein Kampf. München 1935.
- HOER, W. (Hrsg.): Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945. Frankfurt/M. 1957.
- KATZ, D.: Erziehung in Deutschland – einige Gesichtspunkte. In: AURIN, K. (Hrsg.): Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht. Frankfurt/M. 1969, S. 13–22.
- KOHLBERG, L./TURIEL, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978, S. 13–80.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- KÜHN, R.: Probleme der Interpretation des deutschen Faschismus. In: Das Argument 58 (1970), S. 238–279.
- KÜHN, R.: Faschismustheorie. Texte zur Faschismuskritik II. Reinbek 1979.
- KUNERT, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover 1973.
- LEBER, A. (Hrsg.): Das Gewissen steht auf – 64 Lebensbilder aus dem deutschen Widerstand 1933–1945. Berlin/Frankfurt/M. 1954.
- LEBER, A. (Hrsg.): Das Gewissen entscheidet. Bereiche des deutschen Widerstandes von 1933–1945 in Lebensbildern. Berlin/Frankfurt/M. 1957.
- LEWIN, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1953.
- LINGELBACH, K. C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim 1970.
- LITT, Th.: Führen oder Wachsen lassen. Stuttgart 1927.
- MÜLLER, G.: Ernst Krieck und die nationalsozialistischen Wissenschaften. Weinheim 1978.
- NOLTE, E.: Der Faschismus in seiner Epoche. München ⁴1971.
- NICOLIN, F.: Theodor Litt und der Nationalsozialismus. In: GUTJAHR-LÖSER, P., u. a. (Hrsg.): Theodor Litt und die politische Bildung der Gegenwart. München 1981, S. 113–140.
- NOELLE-NEUMANN, E.: Brauchen wir eine Fahne? Bericht 23/1981 des Instituts für Demoskopie Allensbach.
- NYSSSEN, E.: Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg 1979.
- OTTWEILER, O.: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1979.
- RAUSCHNING, H.: Gespräche mit Hitler, Zürich/New York 1940.
- ROTHGERBER, M./HARTMANN K. D.: Politik- und Demokratievorstellungen bei Primanern. In: HARTMANN, K. D. (Hrsg.): Politische Bildung und politische Psychologie. München 1980, S. 270–294.
- SCHIEDER, W.: Faschismus als soziale Bewegung. Hamburg 1976.
- SCHOLTZ, H.: NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973.
- SEIDELMANN, K.: Die Pfadfinder in der deutschen Jugendgeschichte. Teil 2.1. Hannover 1980.
- SONTHEIMER, K.: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. München 1978.
- STEINHAUS, H.: Hitlers pädagogische Maximen: „Mein Kampf“ und die Destruktion der Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1981.
- WINKLER, H. A.: Revolution, Staat, Faschismus. Göttingen 1978.
- WIPPERMANN, W.: Faschismustheorien. Darmstadt 1972.
- WORTMANN, M.: Baldur von Schirach, Hitlers Jugendführer. Köln 1982.
- ZELLER, E.: Geist der Freiheit. Der 20. Juli. München 1963.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. K. Aurin, Seminar für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg, Rempartstr. 11, 7800 Freiburg/Br.